

CONSIDERAZIONI TEORICHE E PROPOSTE APPLICATIVE SULL'ACQUISIZIONE DELLA FONOLOGIA NELL'INSEGNAMENTO / APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2

Eliana Mastrantuono

1. INTRODUZIONE

Quali fattori devono essere tenuti in considerazione nell'analizzare i processi di acquisizione del sistema fonologico di una lingua seconda? In questo articolo si presenta una breve panoramica delle ipotesi teoriche sui meccanismi di acquisizione fonologica della lingua seconda proposte da differenti modelli linguistici. Sulla base di queste ipotesi si analizzano alcuni tratti fonologici presenti nella lingua italiana e vengono suggerite attività esemplificative per acquisire tali tratti. Gli elementi fonologici qui considerati sono il raddoppiamento e la sillabazione, le consonanti occlusive, le consonanti affricate, le vocali.

2. I PROCESSI ACQUISIZIONALI DELLE L2

I modelli che tentano di spiegare i processi acquisizionali delle lingue seconde indagano differenti aspetti dell'oggetto di studio:

- linguistici;
- cognitivi;
- socio-ambientali;
- funzionali.

Di seguito saranno messi a fuoco gli stadi nell'acquisizione degli aspetti fonologici di una lingua seconda dal punto di vista della linguistica.

«L'unica occasione di osservare il linguaggio umano in *statu nascendi* ce la offre il bambino», così scriveva Bühler nel 1935 e qualche anno dopo, nel 1944, Jakobson proseguiva sostenendo che «l'unica occasione di osservare il linguaggio umano in dissolvenza ce la offrono i disturbi patologici del linguaggio, di natura centrale». Tuttavia, qualche informazione sul dispiegarsi della struttura del linguaggio sembra possano fornirla anche gli studi sull'acquisizione delle lingue seconde, almeno così pensano gli studiosi che, negli ultimi decenni, hanno scandagliato questo campo d'indagine.

Negli anni Sessanta Lennenberg individuava un periodo critico per l'apprendimento delle lingue e in particolare stabiliva un rapporto inversamente

proporzionale tra l'età dell'apprendente e la competenza nella lingua appresa: quanto più precoce è l'apprendimento della lingua tanto maggiore è la competenza linguistica che il bambino sviluppa. Il periodo entro il quale si apprende una lingua madre o si sviluppa una competenza bilingue – qualitativamente differente a seconda dell'età dell'apprendente – è inteso durare fino a circa i 15 anni d'età; si parla in particolare di bilinguismo precoce simultaneo se la seconda lingua viene introdotta entro i primi 3 anni del bambino, di bilinguismo successivo se è introdotta tra i 3 e i 5 anni e di bilinguismo adolescenziale se il bambino approccia la seconda lingua intorno ai 10 anni. Successivamente al periodo critico non si parla più di bilinguismo ma di acquisizione di una lingua seconda, anch'essa soggetta a fasi ben definite.

Perché l'insegnamento di una lingua sia efficace deve rispettare l'ordine naturale di acquisizione ovvero procedere secondo una progressione definita di input. Krashen (1981) sintetizza questo percorso introducendo la formula **i+1** dove **i** indica la parte del compito linguistico o comunicativo che l'apprendente è già in grado di eseguire mentre **+1** indica "l'area di sviluppo prossimale" – assumendo la definizione dello psicolinguista russo Vygotskij – in cui, date le competenze già acquisite, l'apprendente dovrebbe potersi orientare senza subire la frustrante esperienza del fallimento (figura 2.1). Gli studi di Vygotskij, culminati nel saggio "*Pensiero e linguaggio*" del 1934, si riferiscono genericamente allo sviluppo dell'apprendimento nel bambino, qui applicati anche all'area di studio della linguistica acquisizionale.

Figura 1.



(Fonte: Wikipedia)

Alle riflessioni di Krashen si collega la nozione di *interlingua* – data da Corder (1967) e poi ripresa da Selinker (1972) e Schumann (1978) – che spiega il processo di apprendimento di una lingua come processo a spirale che procede per approssimazioni successive alla lingua target. L'interlingua, specifica Selinker, può essere studiata sia da una prospettiva sincronica come 'sistema', competenza linguistica posseduta da un apprendente in un certo momento, che da una

prospettiva diacronico-evolutiva come successione di 'sistemi linguistici' determinati dalla lingua di origine dell'apprendente. Questi 'sistemi linguistici' dalle prime fasi di pidginizzazione e ipersemplicificazione evolvono gradualmente verso la lingua target. Sebbene transitorio ciascuno stadio dell'interlingua presenta un carattere sistematico per cui le proprietà fonetiche, morfologiche e sintattiche, pur essendo distanti da quelle della lingua target, hanno una loro organizzazione e giustificazione interna.

Klein (1984) distingue 3 stadi di interlingua:

- la *varietà pre-basica*, in cui Klein raggruppa le varietà iniziali nell'apprendimento delle lingue che osserva essere equiparabili a prescindere sia dalla L1 che dalla L2. Queste varietà ipersemplicate presentano caratteristiche che le avvicinano alle lingue *pidgin*. In questo stadio gli apprendenti dipendono fortemente dalla comunicazione di contesto e dalla collaborazione dei parlanti nativi della lingua target che usano con l'apprendente una varietà semplificata di lingua, il *foreigner talk*;
- la *varietà basica*, in cui si arricchisce il lessico e compaiono le prime distinzioni morfologiche che categorizzano le parole, in particolare il parlante assume una forma base non marcata per il nome e una per il verbo. Frequenti, in questa fase, i fenomeni di *transfer* ovvero l'utilizzo di elementi della lingua di origine soprattutto nell'organizzazione della sintassi della L2;
- la *varietà post-basica*, in cui la competenza morfo-sintattica si avvicina sempre più a quella richiesta dalla lingua d'arrivo. In questa fase non si fa più uso di strategie di apprendimento universali e pragmatiche ma di strategie specifiche della lingua target.

Di seguito, analizzando l'apprendimento fonologico di una lingua seconda, si incontreranno alcune delle caratteristiche tratteggiate da Klein nel descrivere le varietà di interlingua e si evidenzieranno quei limiti legati al periodo critico dell'apprendimento di cui parlava Lennenberg a cui sottostanno sia l'acquisizione dei suoni di una lingua seconda che l'acquisizione delle competenze morfo-sintattiche.

3. STADI NELL'ACQUISIZIONE FONOLOGICA

Nel bambino, nel periodo del cosiddetto "balbettio", si producono una quantità impressionante di suoni; Gregoire, nel 1937, sosteneva che un bambino all'apice della sua fase balbettante sia in grado di produrre tutti i suoni concepibili. Successivamente durante il passaggio dallo stadio pre-linguistico alle prime parole tutte quelle articolazioni fonematiche che mancano nella lingua dell'ambiente scompaiono; i bambini operano una selezione dei suoni assegnando loro un valore fonematico che da semplice suoni li trasforma in suoni linguistici.

Mehler e Dupoux (1992) parlano di "apprendimento per dimenticanza" evidenziando l'aspetto negativo dell'acquisizione di un particolare sistema fonologico consistente nello scartare o "dimenticare" i tratti non presenti in tale sistema. Già a un anno il bambino non sarebbe più in grado di discriminare i contrasti che non

sono distintivi nella lingua a cui è esposto e queste “dimenticanze” sono destinate ad aumentare tanto che, superato il periodo critico dell'apprendimento, l'apparato fonatorio si assesta definitivamente in relazione alle abitudini articolatorie derivanti dalla struttura della lingua madre e perde di flessibilità rendendo più difficile l'apprendimento di fonologia e pronuncia corrette di una lingua seconda.

Trubetzkoy (1971: 126) sostiene che «i suoni della lingua straniera vengono interpretati in modo fonologicamente errato perché si giudicano col vaglio fonologico della propria lingua materna»; l'errore nascerebbe dunque dalla sovrapposizione dei suoni della propria lingua ai suoni della lingua bersaglio, per cui tanto più una lingua ha caratteristiche fonologiche differenti dalla lingua target tanto più l'apprendente sarà soggetto a errori causati dall'interferenza della L1.

Tuttavia l'analisi contrastiva con la L1 non è di per sé sufficiente a spiegare la totalità dei meccanismi di acquisizione del sistema fonologico della L2; molti ricercatori, ricorda Tarone (1998), evidenziano anche l'importanza dei fattori evolutivi collegati alle proprietà universali delle lingue. La riflessione sugli universali linguistici segue, nello specifico, due filoni, uno legato alla GU (Grammatica Universale) di Chomsky (1958,1965) l'altro legato alla ricerca avviata da Greenberg (1976) sugli universali tipologici e ampiamente utilizzato negli studi acquisizionali sulle L2.

Il repertorio teorico della GU è applicabile soprattutto all'analisi delle L1 poiché la GU costituisce una dotazione linguistica innata a cui ogni individuo accede per costruire la propria lingua madre, mentre l'accesso alla GU nell'acquisizione delle lingue seconde, per la maggior parte dei linguisti generativisti, sarebbe solo parziale o nullo.

La ricerca tipologico-funzionale avviata da Greenberg individua come universali linguistici le «generalizzazioni induttive riguardanti i vari livelli linguistici (a partire dalla fonologia e dalla morfosintassi) formulate a partire da ampi campioni rappresentativi di lingue geneticamente irrelate e geograficamente distanti» (Chini, 2005: 50). Queste generalizzazioni riguardano i tratti che si attribuiscono a una lingua come implicazioni di altri tratti posseduti da quella stessa lingua; i tratti implicati sono inquadrati come tratti tipologici meno marcati rispetto agli altri tratti della lingua.

Nell'ambito degli studi sugli universali tipologici, Eckman (1987) teorizza la *Markedness Differential Hypothesis* (MDH) collegando la marcatezza tipologica dei tratti alle aree di maggiore difficoltà nell'acquisizione fonologica della L2. Secondo la MDH un apprendente avrà meno difficoltà ad acquisire un tratto fonetico che nella L2 è meno marcato di quanto lo sia nella L1 rispetto alle difficoltà che incontrerà se dovrà acquisire un tratto più marcato nella L2. Un tratto meno marcato è, dunque, un tratto linguistico meno complesso. Osserva, inoltre, Best (1988, 1995) che un suono della L2 se simile a quello di una categoria fonemica della L1 sarà completamente assimilato a questo, mentre sarà più facile discriminare le specifiche caratteristiche fonetiche di un suono della L2 distante da qualsiasi categoria fonemica della L1, sebbene in questo caso l'apparato fonatorio avrà notevoli difficoltà nella riproduzione di tale suono.

Recenti teorie evidenziano la dipendenza dell'acquisizione del sistema fonologico dall'acquisizione del lessico. Nel campo della linguistica acquisizionale è stata infatti riconosciuta una coincidenza significativa tra «i meccanismi di realizzazione della diffusione lessicale e l'acquisizione di un tratto fonologico nuovo in L2» (Celata, 2004: 16). Si vedano, a questo proposito, gli studi di Costamagna e Giannini (1998) relativamente all'apprendimento del tratto di lunghezza consonantica in L2. Bybee (1999; 2002), in particolare, evidenzia il rapporto tra competenza fonetica e competenza lessicale, sostenendo che i gradi di mutazione fonetica delle parole siano parte della conoscenza che il parlante ha di esse e che il luogo di questa mutazione sia l'uso, o meglio la frequenza d'uso.

Dai recenti studi diffusionisti emerge inoltre l'ipotesi che i processi di mutamento fonetico siano misurabili nel tempo e che non abbiano uno sviluppo lineare. Questi processi sono rilevabili tanto nella diacronia storica quanto nel processo acquisizionale del singolo sul quale intervengono, nel tempo, influenze fonologiche della L1, ripensamenti, fossilizzazioni.

Nel valutare le difficoltà di un apprendente e nel progettare la tipologia di attività da proporre si dovranno tenere, dunque, in considerazione sia le caratteristiche della lingua di provenienza e della lingua target sia gli universali linguistici. Si dovrà inoltre tenere in considerazione il fatto che l'apprendimento, in particolare degli elementi fonologici del linguaggio, è fortemente legato alla dimensione 'tempo' indipendentemente dalle strategie adottate nell'insegnamento. La difficoltà per uno straniero, infatti, non è solo afferrare e riprodurre una distinzione fonemica non presente nella sua lingua, ma soprattutto metabolizzarla nell'uso quotidiano. Apprendenti di lingue di provenienza strutturalmente simili alla lingua target avranno maggiori difficoltà causate dalle interferenze della L1, mentre per apprendenti di lingue strutturalmente distanti dalla lingua target si dovrà dare la giusta considerazione anche ai fenomeni legati agli universali linguistici.

La vicinanza strutturale di due lingue, in particolare, richiede un approfondimento metacognitivo per rilevare i fattori di congruenza, di corrispondenza e di differenza tra L1 e L2 e per evitare ibridismi o omofonie lessicali molto frequenti in lingue vicine. Si parla anche di "transfer negativo" per descrivere il comportamento di un parlante che, incontrando delle difficoltà nella lingua target, vi sostituisce dei tratti della propria lingua madre. In base alla tipologia di pubblico al quale si insegna la L2 l'attenzione verso la riflessione metacognitiva assume una diversa rilevanza e tuttavia lo sviluppo di una competenza metacognitiva – metafonologica, in particolare, dove il fenomeno della fossilizzazione ricorre più regolarmente – può aiutare l'apprendente a riflettere sull'uso di determinati tratti linguistici e a prevenire la fossilizzazione. Calibrare, dunque, la somministrazione, caldeggiata da Krashen, di input comprensibili e di istruzione formale e feedback correttivo sembra essere la strategia più adeguata. «Le competenze metafonologiche rendono possibile individuare, distinguere, analizzare i suoni che compongono le parole» (Perrotta, Brignola, 2002: 6), inoltre la consapevolezza metafonologica è prerequisito dell'alfabetizzazione e procede parallelamente a essa.

Di seguito saranno analizzati più dettagliatamente alcuni tratti linguistici pertinenti all'ambito fonologico e saranno indicate alcune attività mirate ad aiutare l'apprendente, in particolare di italiano L2, a modificare l'abitudine fonatoria derivante dalla propria L1, tenendo conto degli aspetti sin qui analizzati.

3.1. *Il raddoppiamento e la sillabazione*

Un tratto fortemente marcato presente in italiano e in pochissime altre lingue (circa nello 0,6% delle lingue note), dunque di difficile acquisizione per chi non lo possiede nella propria L1, è la geminazione consonantica, più comunemente detta raddoppiamento. Nella lingua italiana ben 15 consonanti sono coinvolte in questo fenomeno /p b t d k g tʃ dʒ s f v l r m n/. Foneticamente la geminazione consiste in un allungamento del suono che si distribuisce su due sillabe. Il raddoppiamento della consonante in italiano ha funzione distintiva ed è segnalato anche graficamente dal raddoppiamento del grafema, tuttavia non ci sono regole per determinare quando una consonante debba essere raddoppiata. Di conseguenza, la geminazione consonantica è un fenomeno destinato a creare difficoltà in molti apprendenti tra cui i sinofoni e gli ispanofoni. Minori difficoltà incontreranno invece i parlanti delle poche L1 in cui esiste questo fenomeno linguistico come l'arabo dove le consonanti, nell'opposizione quantitativa semplici/doppie, hanno valore distintivo per il significato.

La consapevolezza della divisione sillabica della L2, nello specifico dell'italiano L2, dovrebbe aiutare l'apprendente nella percezione dell'opposizione quantitativa tra consonanti scempie e geminate. Oltre a sensibilizzare l'apprendente sui valori quantitativi delle consonanti, la conoscenza della sillabazione della L2 aiuta l'apprendente a strutturare la lingua a livello prosodico. Per alcune lingue come il cinese – che è una lingua caratterizzata da monosillabicità – il lavoro sulla sillabazione dell'italiano L2 è molto rilevante, ma lo è anche per lingue caratterizzate da plurisillabicità come l'arabo, con una struttura sillabica molto regolare che rende difficile accettare strutture sillabiche più varie come quelle che caratterizzano la lingua italiana.

Si possono proporre diverse attività mirate a sviluppare l'abilità nella divisione in sillabe e nella percezione del valore quantitativo della consonante geminata.

Un'attività potrebbe consistere nel riordino di sillabe per formare delle parole. L'attività comporterebbe gradi maggiori di difficoltà aumentando le sillabe da cui sono formate le parole proposte (attività 1).

Attività 1: *Ascolta l'insegnante e riordina le sillabe:*

FAR – LA – FAL
GA – BOT – TE
VAL – CA – LO
CAS – TO – SET

MEL – CAM – LO
BI – CLET – CI – TA
COR – DO – RI – IO
RAS – MA – TE – SO

Un'attività alternativa al riordino potrebbe essere costituita dal completamento per cui, in base a quanto dettato dall'insegnante, l'apprendente deve scegliere le sillabe corrette tra le alternative proposte. Per rendere più complicata questa attività tra le alternative di sillabe con cui completare le parole potrebbero esserci le varianti sorda e sonora dello stesso fonema (attività 2).

Attività 2: *Ascolta l'insegnante e completa la parola scegliendo tra le alternative date:*

- | | | |
|----|--|-------------------------------------|
| 1 | FOR - _____ | CHET – TA
CHED – DA
CHEP – PA |
| 2. | MAR - _____ | TES – SO
TER – RO
TEL – LO |
| 3. | BOG – GA
BOC – CA – _____
BOT – TA – | LE |
| 4. | TEF – FI –
TEP – PI – _____
TEB – BI | STA |

3.2. *Le consonanti occlusive*

Studiando l'acquisizione della L1 nel bambino, Jakobson notava che pur essendo le consonanti occlusive parte del sistema consonantico minimo, repertorio di tutte le lingue note, inizialmente il bambino produce solo le occlusive sorde fino a quando non è in grado di creare l'opposizione sorde-sonore sulla base del comportamento della glottide.

I recenti studi tipologici sulla marcatezza dei tratti hanno ipotizzato che le occlusive sonore /b, d, g/ quando occorrono in posizione finale di parola siano più marcate e dunque meno diffuse rispetto alle occlusive sorde /p, t, k/; non si conosce, infatti, alcuna lingua che abbia in posizione finale delle occlusive sonore senza avere anche le sorde, mentre al contrario esistono lingue come il tedesco che presentano unicamente occlusive finali sorde. Vi sono poi lingue come l'inglese con entrambi i fonemi e lingue come l'italiano che non presentano occlusive finali. Quanto riportato è confermato da studi sull'interlingua che mostrano la tendenza a desonorizzare le occlusive finali da parte di apprendenti di inglese L2 provenienti da L1 prive di occlusive sonore finali. Più in generale, vi sono lingue come il cinese totalmente prive di occlusive sonore e i parlanti sinofoni tenderanno a desonorizzare tali fonemi nelle L2 che li contengono. Tuttavia, si danno anche lingue in cui è

L'occlusiva sorda a non fare parte del sistema fonemico; è questo il caso dell'arabo dove manca l'occlusiva bilabiale sorda /p/ che gli apprendenti arabofoni di italiano L2 spesso sostituiscono con la bilabiale sonora /b/.

Le attività per aiutare gli apprendenti ad assimilare queste coppie fonemiche mireranno allo sviluppo di una sensibilità percettiva nel discriminare questi suoni complementari. Inizialmente l'insegnante proporrà elenchi di parole da ascoltare e ripetere contenenti un'occlusiva resa nota all'apprendente. Nella fase successiva l'insegnante potrebbe consegnare all'apprendente una lista di coppie minime di parole, ovvero di parole diversificate soltanto da un fonema e nello specifico caso saranno coppie minime diversificate dalla presenza dell'occlusiva sorda o sonora; gli apprendenti dovranno riconoscere la parola prodotta e ripeterla. Seguendo il metodo dello 'speech tracking', usato nelle terapie riabilitative al linguaggio per permettere un ascolto non inficiato da alcun elemento estraneo alla percezione uditiva del fonema, le parole proposte nelle coppie minime non dovranno necessariamente essere parole dotate di significato o comunque l'apprendente non dovrà preoccuparsi di assegnare un significato a tali parole. Per non aggiungere ulteriori difficoltà le parole proposte avranno inizialmente la struttura sillabica CV, la struttura base della sillaba italiana (attività 3).

Attività 3: *Ascolta l'insegnante e scegli tra le alternative proposte quella corretta:*

occlusive bilabiali	occlusive dentali	occlusive velari
/p, b/	/t, d/	/k, g/
polo-bolo	topo-dopo	cara-gara
pile-bile	tito-dito	cane-gane
pere-bere	tata-data	cola-gola
pala-bala	tino-dino	cori-gori

In un secondo momento sarà proposta un'attività in cui l'occlusiva sorda o sonora comparirà in diverse posizioni della parola, non più soltanto in posizione iniziale, e l'apprendente dovrà riconoscere quale occlusiva è stata pronunciata dall'insegnante, completando la parola riportata (attività 4).

Attività 4: *Ascolta l'insegnante e completa le parole scegliendo tra le alternative date:*

occlusive bilabiali	occlusive dentali	occlusive velari
/p, b/	/t, d/	/k, g/
ca□o	□avolo	ma□o
s□alla	caro□a	ra□usa
sa□ato	ma□re	□amera
ca□ire	pa□ella	lo□ale

Si potrà poi proporre una variante dell'attività 4 in cui le parole pronunciate dall'insegnante e riportate nell'elenco consegnato agli apprendenti presenteranno due fonemi mancanti da scegliere tra le varianti sorda e sonora della medesima occlusiva. Anche per questo esercizio non sarà richiesta da parte del discente la conoscenza del significato delle parole proposte (attività 5):

Attività 5: *Ascolta l'insegnante e completa le parole scegliendo tra le alternative date:*

occlusive bilabiali	occlusive dentali	occlusive velari
/p, b/	/t, d/	/k, g/
ca□ar□io	□or□o	□o□a
□u□ertà	□a□a	□an□uro
□i□eron	pa□a□a	ma□a□o
□ol□ette	□a□o	lo□opedi□o

3.3. *Le consonanti affricate*

La strategia della desonorizzazione non viene applicata soltanto alle occlusive ma anche alle affricate sonore la cui articolazione poco naturale le rende più marcate rispetto alle affricate sorde.

Tra le consonanti affricate la coppia di dentali sorda e sonora /ts, dz/ presente anche nella lingua italiana è un tratto marcato, poco frequente nelle lingue del mondo. In italiano l'uso di questi fonemi entrambi rappresentati dal grafema <z> non segue regole costanti. Non è infrequente che le affricate dentali e talvolta anche quelle palatali siano rese in maniera semplificata dal più diffuso fonema sordo /s/. Per agevolare l'acquisizione dell'affricata dentale sarà utile stimolare l'apprendente con attività che evidenzino il contrasto tra affricata e fricativa alveolare /s/ (attività 6).

Attività 6: *Ascolta l'insegnante e completa le parole scegliendo tra le alternative date:*

S ? Z	
 _TIVALI	 _OCCOLI
 _AINO	 _EMAFORO
 _TRADA	 _OO

(Fonte: Casi, 2001: 55)

Successivamente, saranno promosse attività analoghe per evidenziare l'opposizione tra le varianti sonora e sorda dell'affricata.

In uno studio sulle affricate palatoalveolari /tʃ, dʒ/ Celata (2004) esamina l'acquisizione di questo fonema da parte di apprendenti grecofoni e lusofoni, evidenziando le regolarità nel percorso di acquisizione:

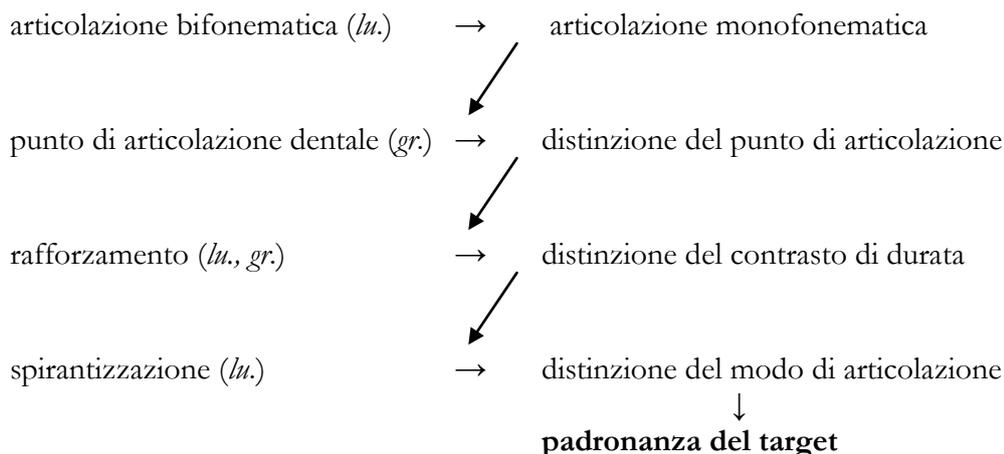
Realizzazione bifonematica (occlusiva + fricativa) → sostituzione con alveodentale → rafforzamento (geminazione) → spirantizzazione (occlusiva sostituita da fricativa) → realizzazione corretta.

Dallo studio delle fasi acquisizionali in soggetti specifici, Celata (2004: 80) ricostruisce il possibile percorso seguito da generici apprendenti stranieri nell'acquisizione del fonema target, l'affricata palatoalveolare:

lu. = lusofoni / *gr.* = grecofoni

Processo di sostituzione

Target



I risultati ottenuti da questo studio portano ad alcune importanti conclusioni. Principalmente si evidenzia che l'influsso esercitato dalla L1 sull'acquisizione del tratto fonologico studiato è marginale rispetto alla ricchezza interpretativa derivante dagli studi tipologici che permettono di rilevare come nell'interlingua degli apprendenti studiati, così come si è studiato negli sviluppi storici dal latino all'italiano, la categoria dell'affricata segua percorsi di acquisizione piuttosto costanti:

- dapprima gli apprendenti individuano i tratti che definiscono la categoria dell'affricata italiana da un punto di vista fonetico, dunque la pronuncia monosegmentale e i punti di articolazione del fonema, in seguito si arriva all'acquisizione del tratto relativo alla lunghezza del fonema dopo una fase di

geminazione non accompagnata dall'opposto processo di scempiamento delle geminate;

- in una fase più avanzata, avvicinandosi al fonema target, l'apprendente opera un'opposizione distintiva con gli elementi della categoria fonetica più vicina a quella delle affricate, la categoria fricativa, ed è più soggetto, in questa fase, a errori di spirantizzazione, ovvero all'utilizzo di fricative in luogo delle affricate.

Le attività proposte accompagneranno le varie fasi di acquisizione del fonema. Ci sarà, dunque, un'attività basata sull'opposizione di affricate palatoalveolari scempie e geminate per affinare la distinzione del contrasto di durata consonantica (attività 7) e un'attività successiva in cui saranno messe in opposizione affricate e fricative per contrastare il processo di spirantizzazione e imparare a riconoscere i modi di articolazione delle affricate palatoalveolari (attività 8).

Attività 7: *Ascolta la pronuncia e sottolinea la soluzione corretta:*

laccio – lacio	calcio – calcio
maggio – magio	baccio – bacio
faccia – facia	dacia – daccia

Attività 8: *Ascolta la pronuncia e sottolinea la soluzione corretta:*

laccio – lascio	sciarpa – giarpa
fascia – faccia	paggio – pascio
pesce – pece	roccia – roscia

3.4. *Le vocali*

L'ultimo elemento che sarà preso in considerazione in questa riflessione sugli stadi acquisizionali della fonologia in L2 è il sistema vocalico.

Il sistema vocalico minimo è costituito da 3 vocali di differente apertura. Questo “triangolo fondamentale” sarebbe costituito dalle vocali /a, i, u/ e in talune lingue sostituito da /a, i, e/ in cui al posto della velare /u/ compare la meno stretta vocale /e/. Secondo la linguistica strutturalista la vocale chiusa /o/ comparirebbe, nelle lingue che la possiedono, in una fase successiva poiché la coppia oppositiva di vocali arrotondate /u, o/ non si formerebbe fino a che non si è formata la coppia di vocali /i, e/. Il triangolo fondamentale /a, i, u/ costituisce il sistema vocalico dell'arabo standard nel quale le vocali hanno anche valore distintivo in base alla durata. In altre lingue come il russo, il bulgaro o l'italiano non esiste questo tipo di opposizione quantitativa, tuttavia può esistere un'opposizione sulla base dell'apertura di alcune vocali; ad esempio, in italiano al grafema «e» corrispondono i fonemi /e, ε/ così come al grafema «o» corrispondono i fonemi /o, ʌ/. Questi suoni differenziati a seconda dell'apertura esistono in molte lingue, in arabo, in cinese, in spagnolo, sebbene spesso

non siano categorizzati come fonemi ma siano semplicemente allofoni, ovvero varianti contestuali senza valore distintivo che mutano le caratteristiche fisiche a seconda del contesto fonico in cui si trovano. Le difficoltà che mostrano gli apprendenti stranieri a percepire nella L2 quei suoni che nella loro lingua esistono come allofoni sono spiegate da Celata (2007) attraverso l'*ipotesi allofonica* formulata a seguito di alcuni studi percettivi che hanno mostrato che la percezione dei contrasti allofonici procede diversamente dalla percezione dei contrasti fonemici e in particolare la prima sarebbe più difficile e meno accurata della seconda (cfr. in particolare Pegg & Werker, 1997; Whalen, Best & Irwin, 1997; Peperkamp, Pettinato & Dupoux, 2003)

Le attività da proporre agli apprendenti di italiano L2 dovranno mirare a sensibilizzare l'apprendente nella percezione distintiva dei suoni che non costituiscono categorie fonetiche nella propria L1. Per un apprendente di italiano L2 sarà anzitutto importante acquisire almeno un fonema per ciascuna delle cinque vocali grafiche dell'italiano; per chi possiede nella propria L1 il solo triangolo fondamentale, come gli arabofoni, sarà di acquisizione particolarmente difficoltosa la distinzione di /i/ ed /e/ aventi caratteristiche molto simili tra loro: entrambe vocali anteriori, la prima chiusa e alta, la seconda semi-chiusa e medio-alta. Evidenziare il diverso ruolo che queste vocali hanno nella morfologia nominale, la /i/ utilizzata come desinenza plurale di nomi maschili e la /e/ utilizzata come desinenza plurale di nomi femminili o di nomi singolari, potrà aiutare l'apprendente a memorizzare la distinzione tra questi suoni. Dapprima l'apprendente sarà stimolato a discriminare la distinzione tra coppie di vocali vicine /i, e/ - /u, o/ (attività 9).

Attività 9: *Ascolta l'insegnante e completa le parole scegliendo tra le alternative date:*

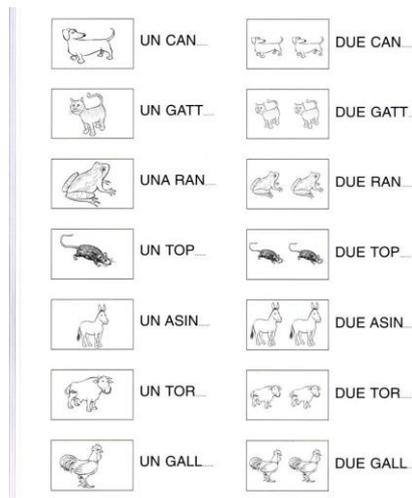
E ? I	
 _LARIA	 _NRICO
 _LISA	 _MILIO
 _NES	 _DA

O ? U	
 _NO	 _TTO
 _TENSILI	 _PERAIO
 _FFICINA	 _FFICIO

(Fonte: Casi, 2001: 56)

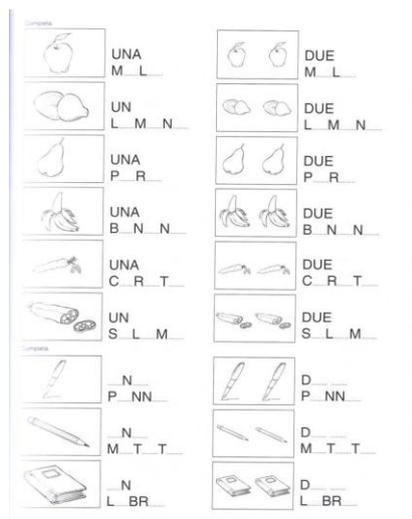
Successivamente l'attività discriminativa sarà proposta su cinque vocali /a, e, i, o, u/ (attività 10 e 11) e nell'ultima fase l'apprendente dovrà ulteriormente esercitare la percezione uditiva e l'abilità fonatoria distinguendo tra le varianti aperte e chiuse delle vocali «e, o». Quando l'apprendente avrà raggiunto un buon livello di competenza del sistema vocalico si potranno proporre come attività di rinforzo dei giochi di parole, ad esempio il cambio di vocale in filastrocche o canzoni (*Garabaldina fa farata, fa farata ad ana gamba...*).

Attività 10: *Ascolta l'insegnante e completa le parole con la vocale corretta:*



(Fonte: Casi, 2001: 74)

Attività 11: *Ascolta l'insegnante e completa le parole con le vocali corrette:*



(Fonte: Casi, 2001: 75)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (1976), *Il linguaggio*, ed. Dedalo libri, Bari.
- Balboni P. E. (2008), *Le sfide di Babele - Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Casi P. (2001), *L'italiano per me 1 – leggere e scrivere – Materiali didattici per l'alfabetizzazione iniziale di adulti e ragazzi italiani e stranieri*, ed. ELi, Recanati (MC).
- Celata C. (2004), *Acquisizione e mutamento di categorie fonologiche – Le affricate in italiano* FrancoAngeli, Milano.
- Celata C. (2007), *Percezione e acquisizione di categorie fonologiche: una riconsiderazione dell'ipotesi allofonica* (versione italiana della comunicazione orale tenuta al Workshop di Fonologia nell'ambito del Progetto Galileo 2007, Pisa, 19-20 Aprile 2007).
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- D'Annunzio B. (2009), *Lo studente di origine cinese – Risorse per docenti di italiano come L2 e L3*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Jakobson R. (1971), *Il farsi e il disfarsi del linguaggio*, Einaudi, Torino.
- Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (2004), *Lingue e culture di contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano.

SITOGRAFIA

ICoN - Italian Culture on the Net www.italicon.it
Accademia della Crusca: www.accademiacrusca.it
Matdid: Materiale didattico di italiano per stranieri:
<http://www.scudit.net/mdindice.htm>